

## 対話の教育的意義について

寺 下 明

### はじめに

子どもの対人関係の希薄化やコミュニケーション能力不足がいわれるようになって久しい。しかし、メディア社会の中で育った子どもたちは、コミュニケーションへの指向性そのものが衰退しているわけではない。むしろ、メディアを自分の行動や認知の間に介入させて、積極的に対人関係の指針として行動しようとする。こうしたメディアによるコミュニケーションの肥大化は、教育においても従来の会話や対話の軽視につながり、パーソナル・コミュニケーションの成立基盤そのものを脅かしている。

今日の教育における焦眉の問題の一つを、ボルノウ (Bollnow, O.) は、「真の対話能力の形成」と、その「準備への教育」として提唱した。『言語と教育 (Sprache und Erziehung 1969)』において、フンボルト (Humboldt, W.) の「言語は人間が人間になるための根本的機能をもつ」という所論に従いつつ、「言語は対話としてのみ本質的である」として、その教育学上の考えを「対話への教育」として包括した。ボルノウによれば、対話において、ただ世界の開示ということが起こるのではなく、人間は対話によってはじめて「本来的な自己 (eigentliches Selbst)」である「実存」となるのである。

イデオロギー終焉の後をうけてということもあり、盛んに対話という言葉が濫用されることになった。ボルノウが、対話における人間形成をいうとき、単に人間の内的世界の形成にとどまるのではない。たとえば、ブーバー (Buber, M.) が「我と汝 (Ich und Du)」との関係と呼び、あるいはヤスパース (Jaspers, K.) が「実存的交わり (die existentielle Kommunikation)」とした他者とのかかわりであろう。つまり、自己も他者もともに孤立したものとしては存在しえず、相互の交わりを通して、本来あるべき自分自身を実現してゆく、そのような関係が、対話ということに切実に求められているのである。

ボルノウは、対話は教育的な意図が除外されているような場においてのみ展開しうるというが、そもそも教育において実存的とよばれるような対話が可能なのであろうか。本稿では、ボルノウの「対話への教育」論を中心に、「対話」の教育的意義について考察する。特にその実論的基盤を検討することによって、とりわけ子どもの思考や言語活動が「対話的」になされることが、教育においてどのような意味をもつかを明らかにしたい。

## 1. 言語の教育的機能

「はじめに言葉ありき」(ヨハネ福音書)といわれるように言語の問題は、人間の歴史とともに古くから議論されてきた。しかし、今日、言語の問題が改めて問い直されているのは、コミュニケーション手段の発達と、それに対応しての情報理論、言語理論の新しい展開といった背景がある。とくに、コミュニケーション手段の発達は、自然言語に変わる新しい言語、つまり記号やイメージなどの氾濫をもたらし、言語とは何かということが根本から問い直されるようになった。

言語を中心としたコミュニケーションの世界、または、それを主要媒体とする文化においては、言語は道具としての性格とともに環境としての性格をもっている。言語はさらにすすんで「制度」としてとらえることができる。ラヴェル (Lavelle, L.) は、次のように述べている。「たしかに、言語は、また一つの制度である。それゆえ、言語はたえず作り替えられることが必要だし、また、それは、世界を一必ずしも自分に従わない世界を支配しようと企てる。言語は自然のなかに一つの法的秩序を導き入れる」<sup>(1)</sup>。

しかし、言語は一つの制度であるにしても、それは単なる記号やルールではない。中村雄二郎は、パロール (音声言語) は、記号体系としてのラング (文字言語) と違って、その原初的な形態を考えれば、「叫び声」とつながるという。叫び声は、動物としての人間の基本的な生理的機能である「呼吸」が前提であり、呼吸は、人間のもっとも基本的な「リズム」<sup>(2)</sup> であるとしている。わたしたちは、思考を展開していくとき、言葉をたえず現実には照らしつつ、思考の全体あるいは統一のなかで言葉を使う。その場合、思考の全体化を可能にするには、単に論理的次元での整合性だけではなく、感情や生理の次元をも含まれているのである。

「語る主体」<sup>(3)</sup> という言い方は、実存主義的であり、現象学的でもある。ラングよりパロールを重視するメルロ・ポンティ (Merleau-Ponty) は次のようにいう。「言語を思考のための手段やコードとするならば、そのとき言語は破壊される。そして、そのとき、次のことがいずれも理解されなくなる。どんな深いところで言葉がわれわれにやってくるか。われわれが考え出すと、たちまち、語りたい欲求や情念があらわれ、どうしても語られねばならなくなる。言葉は思考 (思想) を喚起する力を持っていること。言葉は、われわれがそれまでなしえなかった応答を唇にのぼらせる」<sup>(4)</sup>。語るという行為は、言葉と思考との不可分な関係、思考と全人間との密接な相互関係のうちに成り立っているというのである。

こうした言語理解は、言語の教育学的意义を著しく拡大する。なぜなら、言語は本来的に教育活動の中心であったにもかかわらず、教育学の中にはこれまである種の言語に対する不信や軽視の思想があったからである。近代教授学を確立したラトケ (Ratke, W.) において、「まず最初に事物それ自身を、しかるのち事物の様子を」<sup>(5)</sup> という原理が出てくる。コメニウス (Comenius) はこれを取り上げ、「それ故に事物の影ではなく、事物そのものが青少年に知らしめるべく示されなくてはならない」<sup>(6)</sup> と述べた。まず事物そのものや、一つの模像 (図解) を示すことによって、直

観を明確にし、そののちに言葉を獲得していくのである。「はじめに言葉ありき」ではなく、「百聞は一見にしかず」への転換であった。

ペスタロッチ (Pestalozzi, J.H.) は「直観こそが一切の認識の絶対的基礎である」といい、言葉よりもものを優先させた。こうした背景には、ペスタロッチが鋭く批判した「饒舌」、「口先だけの人間」、「書物上の知識に迷った」、あわれむべき人間の問題があった<sup>(7)</sup>。ルソー (Rousseau, J.-J.) においても、言葉の発達に関して重要なことは、早くから話すことができるということではなく、多くを話すようになることでもない。「子どもの語いはできるだけ少なくする方がいい。観念よりも多くの語をもち、考えられる以上のことをしゃべられるというのはきわめて不都合である」<sup>(8)</sup>。人間の言語は人間の欲求をもとにして自然に形成されるべきであり、子どもの成長・発達には「自然の歩み」があり、それに「人間の教育」が先回りしてはいけないのであった。

近代教授学の直観原理は、伝統的な実在論に対して、近代の経験論から発展したものであり、明白で、説得力に富んでいるように思われる。事実、「言葉より事物を」という直観教授の原理は、学校が単なる口述教授に馴れて、形骸化、硬直化しそうになるたびに、くり返し強調されてきた。言葉だけでわかっていることは、本当に分かっているのではない。アランに至っては「会話というものはたとえ折り目正しくはこばれても教育という点ではさっぱり駄目である」。「ひとは聞きながら学ぶのではない。学ぶのは読みながらである」<sup>(9)</sup>と述べている。

しかし、近代教授学の直感原理は、暗黙のうちに前提された誤った認識論に立っている。ボルノウは「ひとが言葉を与えるより前に、事物や事柄が言語から原則的に独立した仕方では把握されているのではなくてはならないとする先行関係はまちがっている」<sup>(10)</sup>という。ボルノウは、認識はすべての既知のもの、確実なものから新たに始まるのではなく、むしろ、たとえまだ不確実で疑問のあるものではあるが、それを踏まえてより確実な知識へと進んでいくものであるとした。私たちはあらかじめ「前理解」(Vorverständnis) と呼ばれる全体のイメージ (Vorstellung) を有しており、それは、不明瞭で、明確に認識されてはいないが、認識作用の過程で一步一步明確化されるのである。言葉を定義するのは、言葉ではなく経験なのである。

しかし、言語の教育における問題は、こうした所与の世界への単なる適応だけではない。子どもは言語を理解し、獲得していく過程で、自己形成や自他関係の構造化を進めていく。言語を学ぶことによって、所与のものとして自明の世界を問い直し、自己のあり方を改めていく。ランゲフェルト (Langefeld, M.J.) の言い方に従えば、「客体的事象に導かれる自己」と「客体的事象に対向する自己」との弁証法的展開によって、子どもは「自己自身になる」ことが可能になるのである<sup>(11)</sup>。非本来的な自己が、他者との対話によって、打開され、他者をあらためて自己自身へと内面化する「異他性の内化」の過程である。言語においては、世界が審みかになるだけでなく、人間もまた言語によってはじめて自己の本質にまで展開するのである。

たとえば、「約束」を守ることにおいて、約束がいつでも守られると想定するのは、軽率という以上の幻想であろう。私たちは、約束において、合意された事項に対して責任を負い、行為を実



行することになる。つまり、「約束を守ることにおいて人は、以前に約束として先取したことを現実を果たすだけでなく、それと同時に自己を改善するのであり、感情や気分の変化をとまなう自分の、自然的な現存在を超越し、道徳的人格となる」<sup>(12)</sup>のである。自己が決して贈与された存在ではなく、明確な努力においてはじめて獲得されるという実存主義の考え方に合致する。

わたしたちは、純粋な自然存在として自己を所有するのではなく、自己を言葉の「誠実さ」においてはじめて獲得できるのである。たとえ、約束を実行できなくても、他者への振る舞いの中で、拘束を受けない自然のままの現存在から、自己に対して責任をもつ道徳的人格にまで高められる。このことは、すべて口に出して話された言葉について妥当する。ここでは、言語が先行し、現実を引き起こす。言語は、対話においてのみ現実的となるのである。

## 2. 対話の実存的基盤

ソクラテス (Sokrates) は、普遍妥当的な知を求めてアテネの市民をまきこんだことはよく知られている。ソクラテスは、当時のさまざまな人との議論を通じて、対話において、問答というかたちで、難問を究明しようとした。人間にとっての真理は、個人の思考の中ではなく、共通の対話の中に存在する。プラトンは、吟味すべき問題を、ソクラテスとその問答という形で、さまざまな見方を客観化させて探究し、問題自体のなかから解答を見出そうとした。

プラトン (Platon) の『対話編』には、対話の原型が示されている。対話は如何なる構造であるのか、対話が成立する基本的条件は何かが示されている。対話を表すギリシャ語のディアロゴス (dialogos) は、言葉および事柄の真理や真相を意味するロゴスと、それらを分ける、分け合うディアからなっている。まず、対話は、問題自身のうちにひそむロゴスに導かれて展開される。そして、ロゴスを分け合うということが基本となる。ソクラテスの用いる対話は、話題のうちに潜んでいるロゴスを分け合い、ロゴスに導かれて展開されることによってはじめて、対話者の独断や個人的偏見に陥ることなく、問題そのものに即して結論に到達することができる。

次に、重要なのは、わたしたちが、ものを考えるということは、自己を相手に行う自問自答の自己内対話にほかならないということである。プラトンはいう。「心が思考している時の姿というのは、こうしたものだといふ僕には見えるのだ。その場合に心のしていることは、自己に問いかけたり、答えたり、そしてそれを肯定したり、否定したりする問答(すなわち言論の語り分け)にほかならないといふのだ。…ここにいう言論は、他者に宛てられた言論ではなく、また声に出して語られる言論でもない。沈黙のうちに自己自身を相手として述べられるものなのだ」<sup>(13)</sup>。思考や考察は、単なる思いつきであったり、心情の吐露であったりするのではなく、自己内対話によるロゴスの自己発展なのである。

対話は、こうした基礎的構造をもつが、それを踏まえて、プラトンは「対話の術」(レトリケー)を「弁論の術」(ディアレクティケー)と区別する<sup>(14)</sup>。弁論の術は、真実そのものより真実らしく

見えるものを重視し、多くの聴衆を口先で味方につけて、その数の力によって相手を屈服させようとする。また、それは、一方的な説明であり、しばしば情に訴える。この種の論駁法は、プラトンによれば、何が真実かを決めるという点では、なんの価値もない。これに対して、対話の術は、一問一答のかたちをとり、ロゴス（真理）そのものによって相手を説得する。ロゴスを分け合い、ロゴスによって結論に導こうとするのである。

弁論の術に近い意味をもつものとして、論争がある。論争は、対話と相反するものと考えられている。なぜなら、論争は言論における戦いであり、何よりも勝つことを目的とするからである。そこから、議論はしばしば感情的なものになる。意見が対立する場合、事柄の真理や真相が客観化されていないから、相手の人格そのものを否定してしまう場合がある。しかし、論争は、他方において、対話や思考と同じくディアロゴスの性格をもちうる。論争においては、真理や真相は分裂した形をとるが、やがて、相互の意見は、対立点を明確にすることによって、お互いを知り、自己をより深く知ることになる。われわれは、他者との相違、対立をとおして、自己を知り、自己の考え方を鍛え、自己の生き方を確かなものにしていくのである。

ソクラテスが対話することに熱意を示したのは、対話によって相手に自らの無知を自覚させ、そこからともに、納得のいく普遍的真理を見出そうとしたためであった。詭弁を弄して相手を説得しようとしたためではない。ひとまず相手に臆見（ドクサ）によって知っていると思い込んでいるところを語らせ、一問一答をくり返しながら、相手の主張に含まれる矛盾を明らかにした。「汝自身を知れ」というのは自らの無知を目覚めさせよということであり、このことが教育の出発点であった。

この場合、ソクラテスの対話は、他者のうちに潜在しているものを、辛抱強い問答によって、人間のうちに顕わにすることである。まどろみ潜んでいるものを「想起」（Erinnerung）すること、「覚醒」（Erweckung）することである。想起や覚醒とは、眠りの状態から明らかな意識への目覚め、非本来的な状態から本来的な状態への目覚めである。それは、世界内存在（In-der-Welt-sein）の状態から真理内存在（In-der-Wahrheit-sein）の状態への展開である。ソクラテスは、自己自身への「内的世界の覚醒」のうちに、「人間となることのまったく新しい次元」をみている。それは、「自己発見のおどろき」、「自己自身のまどろんでいる真理の覚醒」<sup>(15)</sup>である。ソクラテスは、真の知識や真理は、外部から与えられるのではなく、人間の内部から産み出されるということを主張した。

いうまでもなく、教育はたんに「教える」ことではない。教育は、人間が本来的に「学ぶ」存在であることを前提にしたうえで、「教える」という行為が成立する営みである。「教える」ことより、「学ぶ」ことがより根本的である。したがって、教育は、学ぶ者が自らの理性を自由に行使しない限り成立しない。ソクラテスは、学習は本来自己自身で課題を志向するということを指摘したのである。そして、人間は基本的にエロスの存在であり、不断にエロスに突き動かされている。では、何を求め、志向するのか。ソクラテスは、そのエロスの対象とされるものが、イデア

としての「善」であるとした。教育は、アイデアの世界に目覚めさせることなのである。

ボルノウは、『実存哲学と教育』のなかで、「わたしは『つくる』のところが、覚醒することによって任意なものを生み出すのではない。それは、潜在的に存在したものの現実化である」<sup>(16)</sup>と述べている。すなわち、交わりの結果としての覚醒は、教育のなかで予め計画してつくることのできないものである。このような事象は、本来、あらゆる持続的な形成をこぼむものであって、ただ、突如として生起する「非連続的な (unstetig)」出来事に属する。実存は、固定的な実体としては存在せず、たえず自己の実現にむけて「生成する (werden)」存在だとされる。

実存主義の教育におよぼした影響には大きいものがある。ヤスパース (Yaspers, K.) は「人間であることは人間となることである」<sup>(17)</sup>と述べている。実存とは人間の本来的な存在の仕 方であり、実存主義が追求するものは、本来的な自己の獲得である。ヤスパースが、教育とは自由のなかで「自己となること」(Selbstwerden)への援助であると定義しているように、実存の問題は、人間の「より本来的な」あり方を求めるという点では、教育の問題と密接な関係を持つ。

しかし、このような実存的な「交わりによる教育」(Erziehung durch Kommunikation)としてのソクラテス教育が教育全般を規定しようかという点、決してそうではない。実存というもつとも内面的な自己に目を向けることで、その交わりは、個人的、特殊的、偶然的、瞬間的性格をもたざるを得ないからである。また、現実の日常的な教育の場において、贈与されるかどうかかわからない、瞬間的な実存的交わりによってのみ教育を押し進めていくことはできないと思われるからである。

この点に関して、ボルノウは次のような示唆を与えている。教育上の覚醒は、「たえず新たに実現されるべき事象」なのである。なぜなら、「人間の弱さや疲れやすさがもとで、ひとたび始められた成長が長続きしないのが常だからである。まさにこの理由から、長い期間にわたって、教育者が絶えずそこに居合わせる必要が生ずる」<sup>(18)</sup>からである。そして、実存主義的人間像とは反対に、「人は、必ずしもそのつど、全く新たにやり直す必要はない。そうではなく、その間に自身の力も成長している」<sup>(19)</sup>からである。こうして、絶えず新たな契機によって進められていくが、結局は、「種子の発芽」にたとえられた自己の中心から展開していく「成長」(Wachstum) という見解に到達することになる。

ボルノウは、ひとたび獲得された本来的自己と、それを持続・成長させ、かつ陶冶していく連続的形式とを結びつけて考えているのである。これが、実存哲学からの刺激を取り入れる教育理論のあり方であり、非連続形式と連続形式との相補関係である。ボルノウは、教育の実存的教育がいかに意義深いものであれ、非連続な形式に教育のすべてをゆだねることはできないと考える。むしろ、通常教育は、あくまでも連続的な教育によって押し進められるべきであり、教育の連続的な側面は、非連続的な「実存」を産むための、それに先行する前提になる。ボルノウは実存哲学の立場や非連続的形式 (unstetige pädagogische Form) を従来の伝統的な連続的形式の教育との結合、統一を企てるのである。



### 3. 対話への教育

これまでの考察によれば、わたしたちは、対話における徹底した問いによって、本来的自己自身になることができるのであった。その際、対話は、「双方向的な問いと答え、異論と補完のなかで生じる想定し得ない考察を深めていく」ものであった。こうしたソクラテス的対話は、教師と生徒が互いに相互性と互換性を有する、同等の水準に立ってはじめて行われうるものである。

しかし、ここで気づくのは、対話が必ずしも同等のロゴスの身分をもつ者相互のあいだで行われるとは限らないということである。むしろ、我と汝、自他関係の対称性は、現実には最初から成立していないことが少なくない。対話が成り立つためには、親と子、教師と生徒の間に同じ心根的な根本的態度が要求される。この内的な同等性を前提することによって、初めて対話が可能になるからである。

たしかに、教育の場においては、子どもには初めから対話の条件が十分に備わっていないという難しさがある。しかし、問題はこのような対話の心構えや水準の不平等ではなく、ブーバー(Buber, M.)が指摘する次の点であろう。赤ん坊は、まず対象を認めてのち、それとの関係に入るのではなく、関係への志向が先行するということが重要なのである<sup>(20)</sup>。つまり、「我」は「汝」とともに「汝」に即して生成する(werden)ということである。

したがって、人間の本質が対話において実現されるのだとすれば、教育ないし学校教育の課題は、子どもを対話によって教育することと同時に、子どもをまず対話へと、真の対話ができる能力へ準備することが必要になる。子どもを対話に導き、子どものなかに対話への「準備」と「能力」を育てることが重要なのであり、「対話への教育」があってはじめて対話が可能になるのである。

知識の体系を説明し伝達する場合、これまで、一方通行的な教師の「独話的話し方」(monologisches Sprechen)の授業形体が当然のように行われてきた。対話は必ずしもすべての科目に適切かどうかといった議論や、時間的余裕の問題が懸念されてきた。また、対話を意図していても、それが、単なるおしゃべりに陥る危険もある。授業における対話への不信である。この点に関しては、さらに研究や議論を重ねていく必要がある。しかし、重要な点は、「ひとりひとりの子どもが自由に考え、相手の考えのなかに自分にはないものを見いだし、それによって自分の考えを見直していくような、互いを認め合う活動や態度を基盤にした授業」<sup>(21)</sup>の取り組みであろう。生徒が、対話的に、より生産的に授業にかかわることができるような工夫が考えられなければならない。

対話への教育とは、ボルノウによれば、まず、自立的に話すことと、謙虚に聞くという二つの前提を子どものうちに育てることである。それは、文法的な正しさや美的表現についての問題ではなく、これまでの教育学が見過ぎてきた問題であった。すなわち、「人間のうちに、怠惰と臆病からくる一切の抑圧を克服する力を目覚めさせ、こうしてかれをして自由で責任のある言葉を

あえて発せしめ、言葉の中に自己を露呈し、自己の言葉に対して確固たる関係をもつにいたらしめなくてはならない」<sup>(22)</sup> ということである。

対話をするためには、わたしたちは、まず沈黙を破って他者と話さなければならない。わたしたちは、語ることを通して、自己の見方や考え方を他者に打ち明けていく。また、他者に対して自己を開くことによって、狭い自己中心から自己を解放することができる。したがって、対話においては、単に話すことではなく、「心を開いて」(Offenheit)、「自己を打ち明けて話す」(Sich-Aussprechen) ことができるようになることが重要なのである。それ故に、話すことは、「自然な保身を断念して、自己をおおうことなく他者に晒す」<sup>(23)</sup> という勇気(Mut)を必要とするのである。

対話が進展する過程のもう一つの契機として、「聞く」という問題がある。聞くということとは、ある意味、話すこと以上に重要かもしれない。聞くということにおいても、話すことと同様、困難がともなう。それは、「自己自身の意見への素朴な安住を断念し、場合によっては、他者が正しいのかもしれないという可能性を承認して、まったく心を開いて探究におもむくことを要求する」<sup>(24)</sup> からである。聞く能力とは、他者の言葉の意味を正確に理解するというだけではなく、自己がそれに応ずる用意があるということを意味している。異なった意見を持つ他者が正しいのかもしれないという可能性をつねに留保しておかねばならないのである。

実際、聞くということによって、人間関係を深めたり、反対に亀裂をもたらす場合が少なくない。それにもかかわらず、教育の場で、子どもとの関係になると、このことが忘れられがちである。そこには、教育という営みを、あるいは教育者の役割を、子どもの知らない何かを教え込もうとする教育観があるように思われる。そのことが、話し方やプレゼンテーションばかりに関心を向かわせてしまっているように思われる。人間の言語は、むしろ、話すことよりも聞くことによって、より人間的な言語に洗練されるのではないだろうか。

このように、話すこと、聞くことの両者はともに大きな自己克服が要求され、「最小の防衛的態度と最大の相互的自己実現」<sup>(25)</sup> を可能にするような他者との交わりなのである。対話への心構えは、相互的なものであり、相手と自己とによって共に支えられねばならない人間の内的態勢 (innere Verfassung) のなかにある。したがって、対話への教育は、同時に倫理的な徳性を育てる教育ともなる。個人的存在の垣根が事実上突き破られ、本質的・全人格的な関わりが求められるからである。対話において、真理を根気強く究明する過程で、真理が人間を心のもっとも奥深いところで動かし、人間の実存の核心に触れるものであるがゆえに、人間は自己を顕わにすることができるのである。

真理の把握は、人間に対して、自己自身に立ち向かう勇気や厳しさを要求する。すなわち、心を開いて、身構えることなく、対話のなかに入ることが求められる。こうした態度は、子どもに生まれつき備わっているものではなく、自己克服によって身につけていかなければならない。したがって、真理を獲得する目的は、真の自己になるという実存的な行為に結びついており、こうした関連において、子どもの本質は「世界に開かれた存在 (das weltoffene Wesen)」<sup>(26)</sup> とし



て理解されることになる。

こうして、対話への教育は、子どもの認識の創造的發展を促進することにつながる。ボルノウは、認識の問題を具体的な生の全体のなかで明らかにしようとする。すなわち、認識は、絶対確実な出発点から展開するものではなく（「認識にアルキメデスの点はありません」）、子どもはいつもすでに世界とそのなかの事物を何らかの意味で理解している（「前理解」Vorverständnis）のである<sup>(27)</sup>。この先行する理解は、新しいものの経験によって、たえず変化し、修正される。ボルノウはこれを「成長し、自己発展し、変化するア・プリオリ」<sup>(28)</sup>とよぶ。

したがって、子どもの認識の発展には「開かれた前理解（offenes Vorverständnis）」という態度、つまり自己のもつそれまでの前理解に固執することなく、未知に対してつねに開かれていることが求められるようになる。この態度こそが、対話を可能にする。対話は、自己を開いて話すことが求められ、自己の既存の考えに執着せず耳を傾けることによって可能となるが、それはまた「開かれた前理解」を可能にする態度でもある。対話によって、わたしたちは、前理解を拡大して、自己の生を充実していくのである。成長は経験の再構成・再構築なのである。

最後に指摘しておきたいのは、対話が成立するより包括的な背景の問題である。ボルノウの言葉でいえば、「教師と子どもとの間に成立し、あらゆる教育的なふるまいの背景をなす情感的（gefühlsmässig）な条件と人間的な態度の全体」<sup>(29)</sup>のことである。対話への教育にとって何よりも大切なのは、個別的・方法的問題ではなくて、生徒の自由な発言が自ずから生まれ、その意見が独断的に拒否されたり、否定されたりすることのないような全体的態勢である。それをボルノウは「教育的雰囲気」（Atmosphäre）とよんだ。この情感的基底こそが、対話への教育を支えるものであることは明らかである。

## お わ り に

ボルノウが「対話と教育」というテーマのもとで意図したことは、真理を生み出すのは、一人の孤独な思考においてではなく、「共同存在（Miteinandersein）」的な思考において、つまり、人間相互の「対話」においてのみ可能となるということであった。この場合の「真理」は、たんに認識論的な問題ではなく、人間にとっての真理を意味し、人間が自ら一定の自己変革を果たした場合にのみ開示されるものとなる。人間は根気強く真理を探究することによってのみ、実存的な自己の本質を実現できるのである。

対話は、心を開いて自己を表現する「話す能力」と、既存の自己の考えに固執せずに耳を傾ける「聞く能力」によって可能となる。それはまた、「開いた前理解」を可能にする態度でもあり、人間の本質は「世界に開かれた存在（das weltoffene Wesen）」として理解されることになる。対話によって、わたしたちは、前理解を拡大して、自己の生を充実していく。思考は、他者とともににはじめて生産的になるのである。

生きるということが、何よりも自覚的に生きることだとしたら、他者との相違や対立の認識がもたらすものに、注意を傾けることこそ肝要であろう。自分自身との対話にしろ、他人との対話にしろ、それを対話本来の意味と機能とを生かしたかたちで行うことは、決して容易なことではない。しかし、対話と思考とが密接な関係にあり、対話において他者との関係が開かれていることを考えれば、いかに困難なことであっても、対話への努力を続けていかねばならないであろう。

## 註

- (1) Louis Lavelle, *La Parole et L'Ecriture*, 1947, p. 23.
- (2) 「言語論」『中村雄二郎著作集Ⅲ』岩波書店, 1993, p. 20.
- (3) Saussure F., *Cours de linguistique générale*, p. 30.
- (4) Maurice Merleau-Ponty, *Signes*, p. 25. (Préface)
- (5) Ratke, W., *Ratichianische Schriften*, hrsg. v. Stotzner, 2. Bd. Leipzig, 1893, S. 16.
- (6) Comenius, J.A., *Große Didaktik*, hrsg. v. Flitner, Dusseldorf, 1960, S. 16.
- (7) 長尾十三二・福田 弘訳『ゲルトルート児童教育法』(第一信) 明治図書, 1976, p. 17.
- (8) ルソー『エミール』今野一雄訳, 岩波書店, 1982.
- (9) Alain, E., *Propos de littérature*, Hartmann, 1934, p. 33.
- (10) ボルノウ『言語と教育』森田 孝訳, 川島書店, 1966, p. 194.
- (11) ラングフェルト『理論的教育学(上)』未来社, 1971, p. 109.
- (12) ボルノウ『言語と教育』p. 239.
- (13) 加来彰俊訳「ゴルギアス」『プラトン全集 9』岩波書店, 1974, p. 77.
- (14) 田中美知太郎訳「テアイテトス」『プラトン全集 2』岩波書店, 1974, p. 330.
- (15) Bollnow, O.F., *Existenzphilosophie und Pädagogik*, Stuttgart, 1959, S. 51.
- (16) Ebenda, S. 52.
- (17) Jaspers, K., *Einführung in die Philosophie*, S. 70.
- (18) Bollnow, a.a.O. S. 59.
- (19) Ebenda, S. 59.
- (20) Buber, M., *Das pädagogische Prinzip*, Heidelberg, 1962, S. 31.
- (21) 大塚恵一「『対話』と人間形成の課題—『対話への』と『対話による』とのかかわり」(『教育哲学研究』第41号, 1980, p. 28.
- (22) ボルノウ『対話への教育』p. 12.
- (23) 同上書 p. 13.
- (24) 同上書 p. 15.
- (25) 同上書 p. 14.
- (26) Bollnow, Vortragsmanuskript, *Erziehung zur Frage*, 1976, S. 1.
- (27) Bollnow, *Philosophie der Erkenntnis*, Stuttgart, 1970, S. 12.
- (28) Ebenda, S. 119.
- (29) Bollnow, *Die pädagogische Atmosphäre*, Heidelberg, 1968, S. 15.